

Müller, Sebastian F.; Tenorth, Heinz-Elmar

Das pädagogische Establishment und die Lust an der Krise

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 3, S. 423-429



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Sebastian F.; Tenorth, Heinz-Elmar: Das pädagogische Establishment und die Lust an der Krise - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 3, S. 423-429 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141029 - DOI: 10.25656/01:14102

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141029>

<https://doi.org/10.25656/01:14102>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 3 – Juni 1980

I. Thema: Kinder und Medien

- | | |
|----------------|--|
| BRIGITTE BRUNS | Märchen in den Medien. Bestandsaufnahme – Kritik – Alternativen 331 |
| PEA FRÖHLICH | Wie wirkt Kindertheater auf Vorschulkinder? Eine Erkundungsstudie 353 |
| MICHAEL SAHR | Zur experimentellen Erschließung von Lesewirkungen. Eine empirische Studie zum Märchen „Der alte Sultan“ 365 |
| KLAUS JENSEN | Der kindliche Umgang mit Massenmedien. Handlungstheoretische und empirische Aspekte psychologischer Analysen 383 |

II. Literaturberichte zum Thema

- | | |
|---------------|---|
| BERND SCHORB | Medienarbeit im Kindergarten. Zum pädagogischen Ansatz der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 401 |
| KLAUS DUMRAUF | Neuere amerikanische Untersuchungen zur Wirkung des Fernsehens auf das prosoziale Lernen bei Kindern. Ein Sammelreferat 411 |

III. „Diskussion

- | | |
|---|--|
| SEBASTIAN F. MÜLLER/
HEINZ-ELMAR TENORTH | Das pädagogische Establishment und die Lust an der Krise 423 |
| HANS BUSSMANN | Überlegungen zur Theorie kybernetischer Methoden in der Erziehungswissenschaft 431 |

IV. Besprechungen

- WOLFGANG SCHEIBE Karl Renner: Ernst Weber und die reformpädagogische Diskussion in Bayern 439
- WOLFGANG KLAFKI Elke Nyssen: Schule im Nationalsozialismus 441
- MARION KLEWITZ Günter Pakschies: Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949 447
- MARION KLEWITZ Maria Halbritter: Schulreformpolitik in der Britischen Zone von 1945 bis 1949 449
- HANS-JÜRGEN APEL Jutta B. Lange-Quassowski: Neuordnung oder Restauration? 452
- Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1979 459
- Pädagogische Neuerscheinungen 483

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Hans-Jürgen Apel, Vor den Feldern 7, 5000 Köln 90; Brigitte Bruns, August-Lämmle-Straße 30, 7134 Knittlingen; Dr. Hans Bussmann, Josef-Köllner-Straße 37 a, 4800 Bielefeld 1; Dipl.-Päd. Klaus Dumrauf, Immenhofweg 2, 8600 Bamberg; Dr. Pea Fröhlich, Clemensstraße 80, 8000 München 40; Klaus Jensen, Talstraße 1, 7400 Tübingen-Weilheim; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Straße 1, 3550 Marburg/Lahn; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Sebastian F. Müller, Kirchstraße 17, 3000 Hannover 91; Dr. Michael Sahr, Boessnerstraße 22, 8400 Regensburg; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstraße 72 b, 8000 München 90; Dr. Bernd Schorb, Institut Jugend/Film/Fernsehen, Waltherstraße 23, 8000 München 2; Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Bornfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Das pädagogische Establishment und die Lust an der Krise*

Ein Trendbericht über annähernd zwei Dezennien erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung darf wohl nur geschrieben werden, wenn man sich des Funktionierens der kritischen Korrektive der Disziplin gewiß sein kann. Die kritischen Anmerkungen von K. E. SCHORR und P. ZEDLER/H. MOSER zu unserem Beitrag haben in diesem Sinne dazu beigetragen, daß sich unsere Ausführungen zum Prozeß der wissenschaftlichen Arbeit nicht zu unbefragten Einschätzungen verfestigen. Sie haben zugleich auf Alternativen der Erschließung und Interpretation verwiesen, die dem Leser weitere Möglichkeiten zur Konstruktion von Erkenntnisfortschritt und zur Diskussion seiner Folgeprobleme eröffnen. Unsere Replik kann deshalb darauf verzichten, der Rechtfertigung zu dienen; sie soll vielmehr den eröffneten Diskussionsprozeß fortsetzen. Wir werden nur knapp resümieren, an welchen Punkten wir vor der Kritik gelernt haben, und dann ausführlicher die von SCHORR und ZEDLER/MOSER vorgeschlagenen Alternativen diskutieren.

I

Bezogen auf die Konstruktion und Interpretation des Theoriebildungsprozesses, den wir untersucht haben, erscheint uns SCHORRS Alternative noch zu abstrakt und generell, um schon jetzt themenspezifisch diskutierbar zu sein. Die von ZEDLER/MOSER vorgetragenen Einwände waren dagegen enger auf unsere Fragestellung und unsere Daten bezogen: Wir können z. B. zustimmen, daß künftig besonders solche Untersuchungen dringlich sind, in denen Theoriegeschichte und ihre Determinanten nicht nur zeitlich korreliert, sondern „im einzelnen“ (S. 894) und „zureichend“ (S. 896) in ihrem „inneren Zusammenhang“ (S. 896) aufgewiesen werden. Diese Forderung besteht zu Recht, wenngleich es uns schon ein wenig verwundert hat, daß sie ausgerechnet an denjenigen Passagen unserer Arbeit festgemacht wird, die mit den Modi der Problembearbeitung nur eine Beweislast für die Elemente des Wandels und die Funktion der Kritik als eine der – doch wohl unstrittigen? – Determinanten übernehmen wollten. Ungeachtet dieser Verteidigung ist sicherlich die Bildungspolitik in ihrer Bedeutung für die Theorieentwicklung in Zukunft stärker zu berücksichtigen (und nicht nur für so signifikante und ‚einfache‘ Beispiele, wie wir sie mit der Begleitforschung und der Gesamtschuldiskussion erörtert haben). Übereinstimmung mit ZEDLER/MOSER können wir auch dort signalisieren, wo sie die Beschränkung auf die „akademische Pädagogik“ (S. 900) kritisieren. Es ist freilich daran zu erinnern, daß präzise Aussagen über die Theorien der Handelnden bisher kaum zur Verfügung stehen. Es gibt einige wenige empirische Hinweise (z. B. ENGELHARDT 1979), konzeptionelle Überlegungen (z. B. NIESSEN 1979; DRERUP/TERHART 1979) und ansonsten reichlich Desiderata.

* Replik zu den Diskussionsbemerkungen von KARL-EBERHARD SCHORR und PETER ZEDLER/HEINZ MOSER in Heft 6/1979 dieser Zeitschrift.

Auch in der künftigen Erforschung dieser „Alltagstheorien“ wird man freilich, so würden wir annehmen, die Geltungsfrage nicht ausklammern können. Die Erziehungswissenschaft muß nicht nur fähig sein, die „Kausalpläne“ (LUHMANN/SCHORR 1979a, S. 351) der Handelnden zu erforschen, sondern auch den „alltäglichen Schlendrian“ (HERBART) von genialen Pädagogeneinfällen zu unterscheiden. Das fordert Forschung sowie Theoriekonzepte und Methoden, die nicht beliebig wählbar sind. Für die von SCHORR eingeführte „Alternative“ müssen wir in diesem Kontext zunächst eingestehen, daß wir immer noch nicht eindeutig sagen können, in welchem Sinne hier nur eine Variation oder eine ganz andere, mit der unseren nicht mehr zu vereinbarende Fragestellung verfolgt wird. Mit diesem Satz von SCHORR können wir z. B. wenig anfangen: „Ich beschreibe den Tatbestand, um den es hier geht – die *Erziehung* –, anders als die Wissenschaftstheorie“ (S. 884, Herv. M/T.). Der „Tatbestand“, mit dem wir uns beschäftigt haben, war die *Theorie* der Erziehung, von der wir – mit allen uns bekannten Wissenschaftstheorien – annehmen, daß ihre Beziehung auf das soziale Substrat „Erziehung“ ein eigens zu erforschendes Problem darstellt. Uns scheint es, auch für künftige Arbeiten, in jedem Fall empfehlenswert, diese Differenz von Wissenschaftstheorie, Theorie der Erziehung und Erziehung festzuhalten und die daraus resultierenden unterschiedlichen Analyseperspektiven nicht zu verwischen. Es ist dann eine wissenschaftstheoretische Frage, wie und ob in den Theorien der Erziehung das soziale Problem „Erziehung“ angemessen konzeptualisiert wird. Es ist eine andere Perspektive, Theorien unter der Frage zu analysieren, ob sie den Statusproblemen des Establishments genügen, das damit beschäftigt ist, sich selbst nicht überflüssig zu machen. Das letzte Problem halten wir für wissenschaftssoziologisch höchst interessant, wissenschaftstheoretisch ist es eher sekundär. Wir sind z. B. auch jetzt noch geneigt, die systemtheoretischen Überlegungen als Erkenntnisse ernstzunehmen und nicht nur als „Semantik“, in der das Establishment seine „eigene Permanenz reflektieren“ muß, um sicherzustellen, daß seine Probleme „nicht obsolet“ werden (SCHORR, S. 888). SCHORR weist selbst zu Recht darauf hin, daß zur vollen Würdigung seiner Thesen auch die „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ (LUHMANN/SCHORR 1979b) mit berücksichtigt werden müssen. Dort wird sich erweisen müssen, ob nicht die systemtheoretische Argumentation um den Preis der Immunisierung gegen Kritik „Wahrheit“ und „Dynamik“ als ausschließende Alternativen handhabt (vgl. S. 891).

II

Anders als der umfassende Ansatz von SCHORR lassen sich die Argumente von ZEDLER/MOSER auch in einer knappen Replik weiter diskutieren. Die diskussionsbedürftigen Themen lassen sich in vier Punkten resümieren: (1) in der Frage nach dem Status der Hypothesen, die gegenwärtig für die Determinanten des Theoriwandels zur Verfügung stehen; (2) in der Frage nach der Differenz von Handlungsproblemen und Erkenntnisproblemen; (3) in der Frage nach den Kriterien für die Beurteilung von Theoriekonzepten; (4) in der Frage nach der Dimensionierung von Epochen und Übergängen der Theoriebildung. Es scheint uns das Verdienst der Kritik von ZEDLER/MOSER zu sein, diese systematischen Fragen aufgeworfen zu haben.

Zu (1): Wir hatten – noch nicht systematisch ausreichend verbunden –, den konventionellen wissenschaftssoziologischen Überlegungen folgend, normative und institutionelle Aspekte

der Wissenschaftlergemeinschaft neben den Erwartungen der Abnehmer von Theorie als Determinanten der Theoriebildung eingeführt. ZEDLER/MOSER bestehen demgegenüber, in einem traditionellen Wissenschaftsverständnis sehr plausibel, auf zureichenden Erklärungen statt unserer nur funktionalen Koppelung von Entwicklungssträngen. Das bringt uns sowohl in Verlegenheit wie in Verständnisprobleme: In Verlegenheit dort, wo wir denn diese geforderte ‚zureichende‘ Explikation einer Theorie der Determinanten von Theoriebildung stringent demonstrieren können sollten. Beim gegenwärtigen Stand der Wissenschaftsforschung, die eher durch Vielfalt von Ansätzen als durch „herrschende Lehren“ gekennzeichnet ist, und der offenen Frage der Abgrenzung zur Wissenschaftstheorie scheint uns das gegenwärtig schwer möglich. In Verständnisprobleme kommen wir dann, wenn ZEDLER/MOSER zugleich feststellen, daß innerhalb der letzten, von uns untersuchten Phase der Theorieentwicklung eine Form wissenschaftlicher Argumentation in ihrem Anspruch mit Sicherheit zerstört wurde – das „empirisch-analytische“ (S. 894) oder „empirisch-realistische“ (S. 901) ‚Paradigma‘. Wie immer es heißen mag – zumindest seine Kritiker haben immer moniert, daß dieses „Paradigma“, „kausal-analytisch“ fixiert, für die Erklärung sozialer Tatbestände „zureichende“ Erklärungen fordere, wenn allein vielfältige Interpretationen möglich seien. Im Sinne dieser Kritiker sind auch die Überlegungen über „objektive Hermeneutik“, mit denen ZEDLER/MOSER enden, stringent. Unser Verständnisproblem besteht aber dann darin, daß wir beides nicht für vereinbar halten: die Behauptung, das „empirisch-analytische Paradigma“ sei destruiert (S. 901), auf der einen und die Forderung nach zureichenden Erklärungen für Theorieentwicklung auf der anderen Seite. „Bodenlosen Relativismus“ (S. 902) wird man nicht durch Paradigmenstreit vermeiden können, sondern durch strenge Prüfung der verschiedenen Erklärungsskizzen, zu denen wir dann auch normative und institutionelle Aspekte der Wissenschaftlergemeinschaft rechnen würden, und nicht nur als Erklärungen für die „äußere Abfolge“ (S. 895).

Zu (2): Wie notwendig solch strenge Prüfungen sind, belegen die von ZEDLER/MOSER eingeführten, anscheinend zureichenden Alternativen. Ihre Aussage, „bildungspolitische Ereignisse [hätten] unmittelbar auf die Theoriebildung durchgeschlagen“ (S. 899), soll ja genau belegen, daß die „Determinanten dieser Entwicklung . . . andere“ (S. 898) als die von uns diskutierten sind. Diese Analyse von ZEDLER/MOSER fühlt sich auch deshalb theoretisch überlegen, weil sie ein Nebenproblem mit zu erledigen meint, die von uns behauptete Differenz/Distanz von theoretischen und politischen Problemdefinitionen. Beide Annahmen scheinen uns nicht ausreichend eingelöst.

Für die Theorie der Bildungsplanung, so das Exempel bei ZEDLER/MOSER, läßt sich sehr leicht zeigen, daß vielleicht für einige Auftragsstudien von einem solchen „unmittelbaren Durchschlagen“ die Rede sein kann, kaum für die Thematisierung des Problems insgesamt. Der Trend der Bildungsplanungstheorie besteht eher darin, die Vorgaben „der“ Politiker (über die man präziser zu reden hätte als in solchen Generalisierungen) zu kritisieren; für die Annahme, „Ereignisse“ seien für Theoriebildung „unmittelbar“ relevant, läßt sich wohl kaum ein Beleg beibringen. Es mag sein, daß politische Deutungen – kontroverse Deutungen! – in Konkurrenz mit theoretischen Deutungen – kontroversen Deutungen! – von „Ereignissen“ irgendwie Theoriebildung angeregt haben; aber gerade die Frage, wie denn Ereignisse, Prämissen und Traditionen der Theorie und bildungspolitische Problemdefinitionen gemeinsam in Theoriebildung eingehen, diese Frage ist mit dem Ausdruck

„unmittelbar“ oder gar „zwingend“ (S. 899) nicht bearbeitet, sondern mystifiziert. Und das gilt wohl auch für die Curriculumsdiskussion (vgl. FÖLLING 1978).

Wir wollen mit diesen Bemerkungen nicht die Bedeutung praktischer Problemlagen für die Theoriebildung geringschätzen, aber wir möchten dafür plädieren, daß sich auch künftige Arbeiten konzeptionell die Frage offenhalten, wie „gesellschaftliche“ Probleme in „theoretische“ Probleme überführt werden (*et vice versa*). Wir würden es weiterhin für wichtig halten, gerade die Vermittlungsschritte intensiv empirisch und theoretisch zu bearbeiten. Erst ganz zuletzt wären wir z. B. bereit, das „kulturelle Klima“ (S. 896) als zureichende Erklärung für einen solchen Vermittlungsprozeß zu akzeptieren. Schließlich erscheint uns nach wie vor die Hypothese weiterer Prüfung bedürftig, daß die wissenschaftliche Qualität von Forschungsarbeiten mit der zunehmenden Distanzierung von politisch-praktischen Problemdefinitionen zunimmt (vgl. HORNSTEIN 1979, der für die Sozialpädagogik ähnliche Tendenzen diskutiert). Wir würden uns in der Beurteilung der Güte bildungspolitischer Theorien auch nicht von den Schutzbehauptungen der Bildungspolitiker selbst beeindrucken lassen (MOSER/ZEDLER, S. 899), die ihre eigene Legitimation sehr gern mit der Kritik ihrer Kritiker stützen.

Zu (3): Solche Kritik von Ideologie setzt freilich voraus, daß der Fortschritt der Theorieentwicklung markierbar ist. Auch hier setzt die Kritik von ZEDLER/MOSER an. Zu unserer Rechtfertigung: Wir haben nicht im puren „Fortschreiten der Theoriebildung“ (wie S. 897 unterstellt), sondern in der zunehmenden Methodisierung, Theoretisierung und empirischen Vergewisserung, die wir für einzelne Themen glauben belegen zu können (vgl. S. 859 ff.), den Erkenntnisfortschritt festgemacht. Der Hinweis auf den wirklichen Prozeß der Forschung erkennt aber richtig, daß wir außerhalb der „bisherigen Theorieentwicklung“ (S. 897) nicht mehr sinnvoll von Fortschritt oder Rückschritt glauben sprechen zu können. Schon gar nicht – und das bezeichnet zentral unseren Dissens – würden wir zu irrealen Konditionalsätzen greifen und im „hypothetischen Vergleich“ (S. 897) etwa die Güte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik daran messen, „was aufgrund der . . . Prämissen der Theoriebildung zu erwarten gewesen wäre“ (S. 897, Herv. M/T). „Positivierung“ der Theoriebildung ist deshalb für ein kritisches Resümee unerlässlich und läßt sich, mit der Anspielung auf allseits verdächtige Traditionen, nur rhetorisch diskreditieren. Über welche Traditionen und Theorien will man diskutieren, wenn nicht über die „gegebenen“?

Der Hinweis auf STEGMÜLLERS Unterscheidung von „Theoriekonzepten“ und ihren „Anwendungen“ darf das Problem nicht vernebeln – aus zwei Gründen: Zunächst muß man daran erinnern, daß Theoriekonzepte, schon bei STEGMÜLLER empirisch leer, in ihrer Qualität nur wie uninterpretierte Modelle, also logisch, nicht empirisch diskutierbar sind (damit haben wir uns nicht beschäftigt). Der zweite Grund ist für die Diskussion der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wichtiger: Es ist zunächst noch gar nicht ausgemacht, worin eigentlich der harte Kern, das Theoriekonzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik besteht (vgl. z. B. die Diskussion in Heft 6/1979 dieser Zeitschrift). Ferner: Auch wenn ein solcher Kern identifiziert wäre, bliebe die Frage der Einlösung des eigenen Erkenntnisanspruchs immer noch problematisch. Schließlich: Gesetzt, der Anspruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ließe sich gegenwärtig endlich einlösen, dann ist die Tradition selbst verändert, und mit unseren Kriterien läßt sich auch für sie Erkenntnisfortschritt markieren. Für die Diskussion von Tradition wie Gegenwart der Erziehungs-

wissenschaft hat die kritische Analyse in der Wissenschaftspraxis, nicht in den uneingelösten Versprechen der Theoriekonzepte den ihr angemessenen Gegenstand.

Das schließt Kontroversen nicht aus: In ihren Bemerkungen zu einem „substantiellen Vergleich“ (S. 897) der nichtrezipierten (S. 896), der traditionellen und der handlungstheoretischen Konzepte der Erziehungswissenschaft mit unseren Ergebnissen (die wir im übrigen keinem „Paradigma“ zugeordnet hatten), betonen ZEDLER/MOSER eher die Destruktion, die „Erschöpfung“ neuerer Ansätze und Aspekte der Krise, während wir die Situation nach wie vor zwar nicht „harmonisierend“ (S. 896) deuten würden, aber doch Integrationsprobleme (S. 863) und den Zwang zu methodischer Innovation (S. 872 f.) nicht für dramatisch, sondern für ein notwendiges Ergebnis *zunehmender* Verwissenschaftlichung halten. Für diese alltäglichen Schwierigkeiten der Theoriebildung sollte man den Begriff der Krise nicht verschleißen.

Zu (4): In vergleichbarer Weise erscheint es wenig sinnvoll, den modischen Wechsel von Interpretamenten in der Erziehungswissenschaft zu wissenschaftsgeschichtlichen „Brüchen“ zu stilisieren (S. 900 f.). Gerade weil uns, wie den Kritikern, die Begründung einer angemessenen Konzeptualisierung der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik ein dringendes Desiderat ist, halten wir die darauf bezogenen Schlußbemerkungen von ZEDLER/MOSER für besonders enttäuschend. Die Art und Weise, in der OEVERMANNs Überlegungen als Alternative eingeführt werden, kann uns weder von den Vorzügen „objektiver Hermeneutik“ noch von der Notwendigkeit „einer ‚objektiv sinnverstehenden‘ Methodologie“ (S. 902) überzeugen. Hier bleiben zu viele Fragen offen angesichts des Anspruchs, daß es „nicht in erster Linie um die Oberfläche der Phänomene geht, sondern um jene Strukturen, welche diese als Ereignisse produzieren“, daß „es weniger um eine chronologische Rekonstruktion als um die strukturanalytische Aufhellung latenter Strukturen geht“, und schließlich, „daß der Forschungsprozeß wesentlich an Brüchen und Diskontinuitäten ansetzen müßte – nicht um sie zu heilen und die Verwerfungen des geschichtlichen Prozesses zu glätten, sondern um die an ihnen deutlich werdenden strukturellen Momente herauszuarbeiten“ (S. 902). ZEDLER/MOSER verdeutlichen nicht, inwiefern diese Analyse noch als „objektive Hermeneutik“ (Herv. M/T) ausgewiesen werden kann, wenn sie nicht nur (trivialerweise) die „Unabgeschlossenheit von Interpretationen“ betonen, sondern auch ihrerseits einräumen, daß „das ‚Archiv‘ je nach Vorannahmen des Interpreten auch unterschiedlich definiert“ wird. Hier darf man doch wohl mehr an theoretischen Überlegungen erwarten: Welches sind denn die angemessenen „theoretischen Vorannahmen“ für die „Konstruktion eines ‚Ereignistextes‘“? Was bedeutet es für die „Objektivität“ der Untersuchung, „daß unterschiedliche theoretische Perspektiven an den Gegenstand herangetragen werden sollen, wobei dies nach Maßgabe von Vorannahmen zu geschehen hat, also nicht fälschlicherweise einem scheinbar voraussetzungslosen Zugriff überantwortet werden kann“ (S. 903)? Wie klärt sich in dieser Denkfigur die Frage des Erkenntnisfortschritts, bezogen auf Epochen, Disziplinen, Theorien und Probleme? Die zentrale Frage schließlich: Wie sind die „Brüche“ und „Diskontinuitäten“ zu bestimmen, und wie kann das „Archiv“ konstituiert werden?

Am Beispiel der Erziehungswissenschaft verdeutlicht: War der Übergang von der geisteswissenschaftlichen zur empirisch-analytischen Orientierung schon ein „Bruch“? Wie viele Brüche hat es in der Zwischenzeit oder seit SCHLEIERMACHER überhaupt gegeben? Bezeichnet die Erweiterung, Ablösung und Präzisierung von Theorien und Methoden, wie

sie in den Modi der Problembearbeitung rekonstruiert werden können, schon „strukturelle Momente“ oder nur die „Oberfläche“? Hier warten offenkundig erheblich mehr Schwierigkeiten, als ZEDLER/MOSER mit ihren wenigen Bemerkungen erkennen lassen und bearbeitet haben. Diese – gar nicht allein spezifisch erziehungswissenschaftliche – Problematik erhält ihre volle Schärfe dann, wenn man sie beispielsweise in den Kontext der französischen Diskussion stellt, innerhalb derer G. BACHELARD etwa die Kategorie des „Bruchs“ als zentralen Bestandteil einer epistemologischen Theorie der Wissenschaftsgeschichte eingeführt hat. Wir wollen daher abschließend unsere systematischen Fragen für die weitere Diskussion durch einen knappen Rekurs auf diese, von der Erziehungswissenschaft noch kaum rezipierte Tradition verdeutlichen.

III

BACHELARD hat die Kategorie „Bruch“ (*coupure*) in die Wissenschaftstheorie und -geschichte eingeführt, um sowohl die Differenz von alltäglicher und wissenschaftlicher Erkenntnis als auch die Zäsuren in der Geschichte der Episteme zu verdeutlichen (BACHELARD 1974, S. 133, 212; vgl. LEPENIES 1978, S. 14). Hier soll nur der zweite Aspekt interessieren, der von BACHELARD später durch den Begriff der „Diskontinuität“ und den einer „diskontinuierlichen Epistemologie“ (BACHELARD 1974, S. 132 und *passim*) präzisiert wurde – und zwar am Beispiel der Physik – und deshalb mit den für die Sozialwissenschaften typischen Adaptationsproblemen. In der französischen Diskussion hat u. a. M. FOUCAULT diese Transformation geleistet, „das Denken in Diskontinuitäten zu einem Höhepunkt und Abschluß“ (LEPENIES 1978, S. 25) geführt – in einer keineswegs unstrittigen, aber zur Kennzeichnung gegenwärtiger Probleme solcher Analysen doch sehr typischen Argumentation. FOUCAULT identifizierte nämlich die Brüche und Diskontinuitäten – in seinen Untersuchungen über das 17. und das beginnende 19. Jahrhundert – nicht auf der Ebene der Ideen und Themen, sondern auf der von ihm eingeführten „archäologischen Ebene“ (im Rückgriff auf die BACHELARD-Kritik von G. DEVEREUX 1967). Er versucht damit, die traditionelle dichotomische Orientierung der Wissenschaftstheoretiker aufzubrechen, die sich auf zwei Ebenen konzentrieren: die eine, auf der der „Fortschritt der Entdeckungen, die Formulierung der Probleme und das Aufeinanderprallen verschiedener Standpunkte nachgezeichnet“ wird, und jene, auf der die „unartikulierte Thematik, die unsichtbaren Hindernisse liegen, d. h. das nur der Rekonstruktion zugängliche Unbewußte der Wissenschaft“ (FOUCAULT 1971, S. 11). Auf der dazwischen liegenden „archäologischen Ebene“ findet nun FOUCAULT für die Wissenschaften die „Regeln zur Definition der ihren Untersuchungen eigenen Objekte, zur Ausformung ihrer Begriffe, zum Bau ihrer Theorien“ (FOUCAULT 1971, S. 12); hier finden sich also nicht die Paradigmata der Erkenntnisgewinnung, an denen erst FOUCAULT den Wandel und Fortschritt diskutiert, sondern die solche Paradigmata erst tragenden „Ordnungen“ (FOUCAULT 1967, S. 91 f.). Sie sind zeitlich viel „stabiler“, wandeln sich wohl nur in sehr langen Zeiträumen, und sie sind uns erst formulierbar zugänglich, wenn sie schon nicht mehr unsere Ordnung tragen, d. h. wenn wir uns reflexiv von ihnen distanzieren können. Auf dem Hintergrund dieser, hier sehr knapp angedeuteten Überlegungen, konstituiert FOUCAULT sein „Archiv“, nämlich „das allgemeine System der Formation und der Transformation der Aussagen“, genau das, „was die Diskurse in ihrer vielfachen Existenz differenziert und sie in ihrer genauen Dauer spezifiziert“ (FOUCAULT 1973, S. 188). Dieses „Archiv“ bezeichnet dann die „Existenz-

schwelle“ von Diskursen, weil dadurch ein „Schnitt gesetzt [wird], der uns von dem trennt, was wir nicht mehr sagen können, und von dem, was außerhalb unserer eigenen diskursiven Praxis fällt“ (ebd.).

Auf dem Hintergrund der hier skizzierten Problemdimensionierung lassen sich Desiderata für künftige Untersuchungen jetzt genauer bestimmen: Die Erziehungswissenschaft hätte die Periodisierung von Diskontinuitäten der „Diskurse“ und ihrer „Ordnung“, die Konstruktion der langen und der kurzen Wellen, die Abgrenzung ihrer Themen, die Lokalisierung von Problemen und Theorien zu leisten. Mit „objektiver Hermeneutik“ allein ist noch nicht sehr viel gewonnen. Vielleicht ist es doch der richtige Weg, sich auf die Tradition und ihre Probleme einzulassen und sie mit den gegenwärtigen Möglichkeiten zu reformulieren und zu bearbeiten suchen; nicht voraussetzungslos, sondern mit der theoretischen Annahme, daß die „Regeln“ des Diskurses „nur durch die Existenz solchen Diskurses ins Spiel kommen“ (FOUCAULT 1971, S. 15), kurz: mit der Annahme, daß auch Epistemologie sich in der konkreten Problembearbeitung modifiziert und Historische Pädagogik die angemessene Form der Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft ist. „Dynamik“ und „Wahrheit“ brauchen dabei nicht einander entgegengesetzt zu werden, sie lassen sich als notwendig aufeinander verwiesene Elemente des Erkenntnisprozesses überhaupt erst in ihrer Relation angemessen verstehen.

Literatur

- BACHELARD, G.: Epistemologie. Ausgewählte Texte. Frankfurt 1974.
- DEVEREUX, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München 1967.
- DRERUP, H./TERHART, E.: Wissensproduktion und Wissensanwendung im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 377–394.
- ENGELHARDT, M. v.: Qualifikation und Selektion in der Schule – Pädagogische Arbeitsorientierungen und gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern. In: Zeitschrift für Soziologie 8 (1979), S. 111 bis 128.
- FÖLLING, W.: Wissenschaftswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Forschung. Oldenburg 1978.
- FOUCAULT, M.: Absage an SARTRE. Interview von MADELEINE CHAPSAL, Mai 1966. In: Alternative H. 54, 10 (1967), S. 91–94.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt 1971.
- FOUCAULT, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt 1973.
- HORNSTEIN, W.: Jugend als Problem. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 671–696.
- LEPENIES, W.: Vergangenheit und Zukunft der Wissenschaftsgeschichte – Das Werk GASTON BACHELARDS. In: BACHELARD, G.: Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt 1978.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 345–366. (a)
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979. (b)
- NIESSEN, M.: Zur Grundlegung der Pädagogik als Handlungswissenschaft. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 331–344.